

Velasco, Antonio; García, Elizabeth; Linares, Tonya

Estilo docente en profesores universitarios venezolanos, según los enfoques conductista, cognitivista y constructivista

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 141-167

Universidad Intercontinental

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80224034008>

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y **EDUCACIÓN**

Revista Intercontinental de Psicología y Educación,
ISSN (Versión impresa): 0187-7690
ripsiedu@uic.edu.mx
Universidad Intercontinental
México

Estilo docente en profesores universitarios venezolanos, según los enfoques conductista, cognitivista y constructivista

Antonio Velasco, Elizabeth García
y Tonya Linares

Resumen

Se presenta una investigación con docentes del sistema universitario venezolano, para analizar sus estilos docentes según su ajuste a las tendencias teóricas predominantes en la educación, como son los enfoques conductista, constructivista y cognitivista. La investigación se ejecutó de enero a abril de 2010, en la asignatura Psicología del aprendizaje, de la Maestría en Educación, mención Informática y Diseño instruccional de la Universidad de Los Andes, estado Mérida, Venezuela. Se analizaron

Abstract

A research with university professors from the Venezuelan university system is presented. The purpose is to analyze their teaching styles according to their tendency to apply the predominant theoretical tendencies in education, such as the behaviorist, cognitivist and constructivist approaches. The research was carried out from January to April 2010, in a graduate seminar on Learning Psychology, within the framework of the Master in Education, with a specialization in Computer Sciences and Instructional Design from the Universidad

ANTONIO VELASCO. Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades, Escuela de Educación, Maestría en Educación, mención Informática y Diseño instruccional [avelcas@yahoo.com].

ELIZABETH GARCÍA. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México [tonyalinares@yahoo.com].

TONYA LINARES. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México [eg2206@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 1, enero-junio 2012, pp. 141-167.

Fecha de recepción: 30 de julio de 2010 | Fecha de aceptación: 27 de junio de 2011.

dieciocho docentes, diez masculinos y ocho femeninos, dieciséis laborando en pregrado y diecisiete en posgrado, y se encontraron nueve de estilo constructivista, cuatro de estilo cognitivista, cuatro de estilo conductista, y un con un estilo mixto. Los instrumentos fueron diseñados *ex profeso*, porque no se ubicaron antecedentes específicos. Se concluye que la tipología planteada resulta útil y debe ser examinada en estudios más amplios.

PALABRAS CLAVE

conductismo, cognitivismo, constructivismo, aprendizaje, enseñanza, psicología del aprendizaje.

de Los Andes, Mérida, Venezuela. 18 professors, 10 male and 8 female, 16 working in undergraduate level and 2 in graduate level were analyzed. 9 professors with constructivist style, 4 with cognitivist style, 4 with behaviorist style and 1 mixed style were found. The instruments were designed on purpose because it was not possible to find specific previous ones. It was concluded that the method and typology is useful, and it must be tested in further studies.

KEY WORDS

behaviorism, Cognitivism, Constructivism, learning, teaching, learning psychology.

En el marco de la asignatura “Principios cognitivos del aprendizaje” perteneciente a la Maestría en Educación, mención Informática y Diseño Instruccional (MEIDI) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), de enero a abril de 2010 se realizó una investigación dirigida a conocer los estilos docentes en profesores de educación superior, según su trabajo se ajustase a alguna de las tres principales corrientes educativas, a saber, el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, con el fin de tener una perspectiva realista del grado en que los docentes llevan a la práctica efectiva los métodos y modelos que se derivan de aquellas corrientes paradigmáticas.¹

El proyecto fue dirigido por el facilitador de la materia, Antonio Velasco, quien diseñó los instrumentos; el trabajo de campo fue efectuado por

¹ Agradecemos a los profesores, quienes permitieron que su labor profesional fuese escudriñada para esta investigación, y a la meidi el apoyo para el desarrollo de este trabajo.

los participantes del curso.² En la investigación se consideraron 5 variables básicas: 1) *nivel*: pregrado y posgrado, 2) *modalidad*: presencial y a distancia, 3) *sexo*: masculino y femenino, 4) *capacitación docente*: con o sin capacitación en docencia, y 5) *estilo docente*: conductista, cognitivista, constructivista y mixto. Se trató de un estudio descriptivo, con un enfoque fundamentalmente cuantitativo. Fueron analizados 18 profesores, los cuales manifestaron su anuencia con la firma de las respectivas planillas de consentimiento informado.

Puede sospecharse que el estilo del docente y el estilo de aprendizaje del estudiante deberían, al menos idealmente, ajustarse uno al otro como una llave a su cerradura para lograr los mejores resultados en términos de aprendizaje, aunque ello, en realidad, resulta sumamente difícil (Jack, Kenkare, Saville, Beidler, West y Aalst, 2008). Por otra parte, parece claro que el estilo del docente, al ser resultado de la interacción entre una amplia serie de factores, puede no estar muy bien definido, esto es, puede resultar un estilo real que sea compuesto, mixto o ecléctico, e incluso ser distinto del que el docente cree tener, esto es, su autopercepción de estilo (*vid.* los modelos básicos en Araújo y Chadwick, 1993).

Así, resultaba interesante conocer los estilos docentes, teniendo como referencia otra temática ampliamente tratada en la literatura especializada, como la de las grandes tendencias en la educación, puesto que desde los setenta del siglo pasado el constructivismo se ha impuesto de forma progresiva en el diseño curricular en las distintas modalidades y niveles del sistema educativo venezolano, por lo que sería de esperar que la mayoría de los docentes a ser analizados tuviese un estilo constructivista.

Los resultados de la documentación previa mostraron que a pesar de que existe una amplia investigación internacional sobre los estilos docentes desde muy diferentes puntos de vista, no parece haber antecedentes directos de una investigación tal como aquí se plantea, es decir, el análisis

² Además de los autores del artículo, tomaron parte en el trabajo de campo: Yuri Albornoz, Arturo Alvarado, Luz M. Chourio, Adriana Escobar, Johana Gómez, Enrique Hernández, Carolina Izarra, Anthony Londero, Valmore Méndez, Renzo Ortega, Jonathan Parra, Noelia Parra, Hellenio Piña, Rubén Restrepo, Félix Sierra, y Yelimar Valladares.

del estilo docente sobre la base de su ajuste a las tres grandes corrientes paradigmáticas en la educación. Esto brinda un carácter original a la presente investigación; esperamos que sea un aliciente para extender el estudio a otros contextos culturales y en sistemas educativos distintos del venezolano.

Fundamentación teórica

LAS GRANDES TENDENCIAS EN LA FILOSOFÍA EDUCATIVA

El conductismo. Se trata de una corriente psicológica que desde sus inicios tuvo una fuerte repercusión sobre la enseñanza, debido a que se convirtió en el enfoque por excelencia para estudiar el aprendizaje en el laboratorio, con animales y con seres humanos. Así surgió una síntesis de los logros alcanzados con animales como las ratas de laboratorio, en donde se logró establecer los principios del aprendizaje por condicionamiento (clásico y operante) (*vid.* Rozo y Pérez-Acosta 2006; Skinner, 1991).

Con interesantes éxitos en el tratamiento del aprendizaje en estudiantes autistas, en niños y niñas con compromiso cognitivo o en escolares con problemas de conducta agresiva, el enfoque conductista se reveló insuficiente para abordar problemas de manejo de símbolos, esto es, procesos de aprendizaje que implican el procesamiento simbólico complejo o de alto nivel y la metacognición asociada a ellos. La toma de conciencia de esto por parte de la ciencia hizo que progresivamente tomase fuerza otra corriente, el cognitivismo.

El cognitivismo. La perspectiva cognitivista toma en cuenta cómo funciona (o se cree que funciona) la mente. Se basó inicialmente en modelos computacionales de procesamiento de información y después en modelos más realistas —pero en ocasiones también más falibles—, tales como las redes neurales³ (Ausubel, 1983; Fálcon, 1999; Pozo, 1997).

³ De hecho, el análisis cognitivo se ocupa de procesos como la formación de conceptos, la toma de decisiones, la memorización, el olvido y el recuerdo, o los procesos de inferencia (deducción e inducción), entre otros muchos. Un cognitivismo radical dejará de lado la conducta para centrarse en el pensamiento, pero ello también resulta un

En el terreno educativo, está claro que una amplia variedad de procesos cognitivos ocurre en el salón de clase; todos pueden relacionarse con el fenómeno del aprendizaje. Es entonces una tarea clave del docente estar al tanto de los procesos cognitivos implicados en la *ejecución* de ciertas operaciones de aprendizaje en aula, los que *interferieren* con los anteriores, los que *deben ser estimulados* para propiciar una ejecución correcta, qué *metaprocesos* cognitivos favorecen la ejecución de cuáles procesos y qué *indicadores comportamentales* son señales de la ocurrencia de procesos que conviene promover, reafirmar, evitar o interferir para mejorar el proceso de aprendizaje.

El constructivismo. Hoy en día puede notarse que el término “constructivismo” está muy extendido en el ámbito educativo, aun cuando a menudo los mismos docentes desconocen lo que realmente significa. Numerosos investigadores afirman que es un término de moda y mucha gente se considera constructivista, ya que lo ven como un pasaporte al progreso (Anderson, Reder y Simon, 2001; Baptiste, 2003; Fernández, Sánchez, Aivar y Loredó, 2003; Hernández, 1997).

El modelo constructivista se centra principalmente en el estudiante, y en las experiencias previas que pueda tener; por ello, el docente constructivista debería tener ciertas características: aceptar la iniciativa que tenga el alumno, usar diferentes tipos de materiales que puedan ayudar a que el estudiante se sienta en un contexto real —es decir, que lo que vaya a aprender sea significativo para él—, emplear terminología cognitiva (clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar), investigar acerca del conocimiento previo que tengan los estudiantes antes de darles a conocer su propia comprensión sobre el tema a tratar, desafiar la indagación entre los estudiantes, al formular preguntas cuyas respuestas deberían tener una lógica y ser producto de la reflexión; y estimular la participación entre los mismos compañeros, haciendo que se formulen preguntas entre ellos y eso los lleve a un grado de discusión útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje (*vid.* importantes críticas en An-

exceso, como es obvio; sin embargo, esto que hoy resulta obvio no siempre se ha visto de tal modo.

derson, Reder y Simon, 2001, y críticas a los excesos del constructivismo radical en Zuriff, 1998).

LA TEORIZACIÓN ACERCA DE LOS ESTILOS DOCENTES

Los elementos del estilo docente. Se ha hablado en extenso sobre los diferentes tipos de estilos de enseñanza docente. Incluso podría decirse que cada docente tiene un estilo propio. Grasha (1994; 2002) explica los elementos que ayudarían a identificar los estilos docentes: 1) “Modos generales del comportamiento en el salón de clases”: cómo se desenvuelve el docente en su ambiente de trabajo, 2) “Características asociadas con el instructor popular”: características típicas de las personas, 3) “Métodos de enseñanza empleados”: característica principal en cuanto a herramientas instruccionales, 4) “Roles que juega el docente”: dependen de la situación, puede ser consejero, amigo, modelo, etcétera, si es flexible puede jugar varios roles, 5) “Rasgos de personalidad”: dependen de cómo sea esa persona, y 6) “Formas arquetípicas”: modelos básicos de enseñanza, que varían cuando los instructores interpretan cada una.⁴

MODELOS SOBRE EL ESTILO DOCENTE

Los modelos acerca del estilo de docente pueden catalogarse en dos grandes categorías: la primera los tipifica sobre la base de la apertura al diálogo y la creatividad, lo que podría considerarse como una dimensión relativa a la *democraticidad*, contrapuesta contra otra dimensión referente a la alta directividad y la no dialogicidad, que puede considerarse como una dimensión relativa al *autoritarismo*.

Y otra categoría clasificatoria de los estilos docentes considera ya no su grado de *democraticidad* o de *autoritarismo*, sino modelos más complejos, como 1) la relación del estilo con las variables de personalidad (Zhang,

⁴ Para la presente investigación, los elementos fundamentales del estilo serán conductistas, cognitivistas o constructivistas; los indicadores utilizados en el trabajo de campo se omiten por razones de espacio, pero se encuentran en los instrumentos, los cuales pueden ser solicitados a la dirección electrónica de A. Velasco, así como los datos recabados y la planilla de consentimiento informado.

2009), 2) con las características del currículo (Kulinna y Cothran, 2003), 3) con el manejo de la clase (Grasha, 2002), o bien, 4) con aspectos ideológicos en relación con el estilo cognitivo (caso de la tipología de Sternberg y Grigorenko, empleada en varias oportunidades por Zhang 2005, 2009).

La tipología de estilos de enseñanza de Grasha (2002) consiste en cinco tipos básicos de estilo que se manifiestan en la realidad de la práctica personal en diferentes combinaciones o *clusters*: experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador. Otra tipología utilizada en la literatura es el Inventario de Estilos de Pensamiento en la Enseñanza de Sternberg y Grigorenko, el cual presenta siete estilos, por analogía con las funciones del gobierno y su tendencia ideológica: legislativo, ejecutivo, judicial, global, local, liberal y conservador.

Por último, otra tipología es el Espectro de Estilos de Enseñanza de Mosston (referido en Kulinna y Cothran, 2003); éste consiste en once tipos de enseñanza básicos, que se manifiestan en la realidad individual en dos *clusters* o agrupaciones en que puede ubicarse a uno u otro docente: de reproducción de conocimiento y de producción de nuevo conocimiento.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

La revisión de la literatura de investigación especializada en esta materia muestra, en general, que una enseñanza efectiva debe recurrir a varios estilos de enseñanza, según las características de los estudiantes, los objetivos de enseñanza y los contenidos a transmitir (Kulinna y Cothran, 2003), así como, agregaríamos nosotros, las circunstancias materiales y sociales que enmarcan y limitan el acto docente.

El examen de la literatura dedicada a este tema deja ver muy diversos enfoques del estilo docente (o estilo de enseñanza), como se evidencia en detalle en la revisión de De León (2005). En seguida, se señalan sólo los estudios más directamente relacionados como antecedentes generales del presente trabajo, ya que la revisión de la literatura ha mostrado que no hay antecedentes específicos de una investigación como la que acá se ha planteado, esto es, en que se emplee un enfoque similar.

Zhang (2009) investigó el poder predictivo de las concepciones de los docentes efectivos acerca de los estilos de enseñanza que deben ser empleados. Trabajando con 93 docentes universitarios chinos, y partiendo de una tipología de estilos docentes creada por ella y Sternberg (consistente en 3 tipos: 1) predominantemente creativo, 2) básicamente normativo y 3) estilo más anárquico),⁵ encontró que los docentes que consideraron superiores las actividades relacionadas con la investigación enseñaban de un modo más conservador, en tanto que los docentes que percibían las actividades de enseñanza como la función más crítica para una docencia efectiva, enseñaban de modo más creativo.

Zhang (2005) efectuó dos estudios experimentales en que sometió a prueba la hipótesis de que la enseñanza con un uso balanceado de estilos mejora el desempeño estudiantil, aunque sus resultados no fueron concluyentes, debido a que en el primer experimento encontró evidencia en favor de la hipótesis, mas no en el segundo experimento.

El estudio de Hernández (2003) analizó los significados de la educación básica para jóvenes y adultos en México; encontró 5 estilos docentes: 1) academicista, 2) controlador del grupo, 3) de buen trato, 4) de docencia compartida y 5) reconecedor de la heterogeneidad del grupo.

Método

Se ejecutó una investigación de campo puramente descriptiva, con un enfoque básico mas no exclusivamente cuantitativo y con un diseño comparativo, llevándose a efecto la comparación sobre la base de dos variables fundamentales, a saber, nivel y modalidad.

La revisión de la literatura especializada no mostró ningún estudio en el cual se efectuase un abordaje del análisis del estilo docente sobre la base de la comparación o contraste de los enfoques conductista, constructivista y cognitivista, ni tampoco se encontró un estudio en el cual se propusiera un instrumental como el que acá se ha utilizado, de modo que

⁵ En este caso, Zhang reconceptualizó la tipología del Inventario de Estilos de Pensamiento en la Enseñanza de Sternberg.

existe un vacío en cuanto al tipo de enfoque aquí propuesto, y valía la pena asumir la tarea de innovar en este respecto, creando instrumentos y procedimientos adecuados.

POBLACIÓN

Se trató de una población compuesta por 18 docentes, nueve de los cuales trabajan en la modalidad de educación presencial y nueve en la modalidad de educación a distancia. Además, dos de ellos laboran en el nivel de posgrado, y 16 en el nivel de pregrado, todos en la localidad de Mérida, Venezuela.

Los profesores estaban adscritos a las siguientes instituciones educativas superiores: nueve a la Universidad de Los Andes (ULA); tres a la Universidad Nacional Abierta (UNA); uno a la Universidad Cecilio Acosta (UNICA); uno a la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV); uno al Instituto Universitario Cristóbal Mendoza (IUCM); uno al Instituto Universitario de la Frontera (IUFRONT); uno a la Universidad Experimental Rafael María Baralt (UERMB); y uno a la Universidad Central de Venezuela (UCV). De esta lista, cinco son instituciones públicas de educación superior y tres, privadas de educación superior.

Tabla 1. Distribución de la población según sexo, nivel y modalidad:

		<i>Nivel</i>				<i>Totales</i>
		<i>Pregrado</i>		<i>Posgrado</i>		
		<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	
Modalidad	Presencial	4	4	1	0	9
	A distancia	4	4	1	0	9
		8	8	2	0	18

Como se observa, hay una mayoría de sexo masculino (10), y en el nivel de posgrado sólo se analizaron 2 docentes; ello es resultado de que la muestra fue intencional, pues sólo se escogieron los docentes disponibles y dispuestos a ser estudiados, debido a las limitaciones de tiempo y de recursos de una labor de investigación ejecutada en medio de un proceso académico, como es el desarrollo de una asignatura de posgrado, pues

ello impedía el acceso a la población general de docentes o a pretender seleccionar una muestra representativa de ella.

De esta manera, al tratarse de una muestra intencional, los resultados hallados no pueden ser representativos de la totalidad de la población docente ya referida, sino que sólo son aplicables a la población analizada y sólo a ella (los 18 docentes), lo cual no resta validez ni interés al presente trabajo.

En la tabla 2, se presenta en detalle la población analizada.

Tabla 2. Distribución de la población, considerando cuatro variables básicas

		<i>Pregrado</i>		<i>Posgrado</i>		<i>Totales</i>
		Con capaci- tación docente	Sin capa- citación docente	Con capaci- tación docente	Sin capa- citación docente	
Modalidad presencial	<i>M</i>	3	1	0	1	5
	<i>F</i>	1	3	0	0	4
Modalidad a distancia	<i>M</i>	2	2	1	0	5
	<i>F</i>	2	2	0	0	4
		8	8	1	1	18

Variables consideradas:

Se tomaron en cuenta cinco: V_1 : *nivel*, con dos niveles de medida (pregrado y posgrado). V_2 : *modalidad*, con dos niveles de medida (presencial y a distancia). V_3 : *sexo*, con dos niveles de medida (femenino y masculino). V_4 : *capacitación pedagógica*, con dos niveles de medida (sí y no). V_5 : *estilo docente*, con cuatro niveles de medida (conductista, Cd; cognitivista, Cg; constructivista, Ct, y Mixto, Mx).

HIPÓTESIS PROPUESTAS

Hipótesis 1: La mayoría de los docentes presentará estilo predominantemente constructivista. Hipótesis 2: La mayoría de docentes con estilo constructivista será de sexo femenino; Hipótesis 3: La mayoría de docentes con capaci-

tación pedagógica presentará estilo constructivista. Hipótesis 4: La mayoría de docentes sin capacitación pedagógica presentará estilo conductista.

PROCESO SEGUIDO

Los docentes fueron analizados en tres momentos diferentes del desarrollo de sus actividades:

Un primer momento (M_1), el de diseño instruccional, lo cual implicó el análisis de los materiales y recursos instruccionales empleados por el docente en su trabajo, mediante los cuales procura apoyar su labor y brindar un soporte didáctico a sus alumnos. Estos materiales incluyeron guías, libros de texto, recursos didácticos electrónicos (como las presentaciones digitalizadas) y recursos electrónicos virtuales (como aulas virtuales, *blogs*, correo electrónico, libros electrónicos⁶ o *software* educativo, entre otros).

Un segundo momento (M_2), el de la interacción del docente con sus estudiantes, donde se observó su comportamiento en el aula (modalidad presencial) o en la interacción remota (modalidad a distancia), y

Un tercer momento (M_3), el de la evaluación de los aprendizajes, lo cual supuso analizar las evaluaciones preparadas por el docente y el modo como ejecutaba la evaluación.

De acuerdo con lo anterior, las fuentes de los datos fueron entonces: a) el propio docente, como informador experto, b) los materiales didácticos utilizados por el docente (hayan sido o no creados por él) y c) la interacción que ocurrió entre docente y estudiantes, la cual pudo ser de naturaleza presencial o remota. Esto arrojó 3 clases de datos: a') datos opináticos autorreferenciales, para el caso del docente, b') datos documentales, para el caso de los recursos didácticos, y c') datos observacionales, para el caso de la interacción docente/alumnos.

⁶ *Aula virtual* es un recurso digital que consiste en un espacio didáctico en internet, que permite la interacción remota síncrona o asíncrona entre los miembros de una comunidad de aprendizaje (docentes y alumnos). Un *blog* consiste en una página *web* orientada a la publicación de información sobre un tema, que lleva un historial de los contenidos publicados y que puede estar abierta a la participación de los lectores. El *libro electrónico* es un libro en formato digital que puede ser o no descargado del servidor o página *web* donde se encuentre alojado.

INSTRUMENTACIÓN

Para recabar los datos pertinentes fueron preparados tres instrumentos: 1) una planilla para el análisis del diseño instruccional del docente; 2) una planilla para la observación de la interacción docente/alumnos, fuese presencial o a distancia, y 3) una planilla para el examen de la evaluación realizada por el docente.

Los instrumentos son equivalentes en su diseño, al presentar una lista de ocho ítems cada uno, los cuales se centran en algún aspecto crucial de los momentos considerados (diseño, interacción y evaluación); al presentarse en una tabla de tres columnas por ocho líneas (ítems), permiten catalogar cada aspecto considerado en cada ítem desde cualquiera de las tres dimensiones (las tendencias conductista, cognitivista y constructivista).

Cuadro 1. Ítems para el análisis del diseño instruccional

	<i>Conductista</i>	<i>Cognitivista</i>	<i>Constructivista</i>
1	Materiales y estrategias de carácter prescriptivo: las unidades de aprendizaje vienen en un paquete cerrado, estructurado en secuencias instruccionales estables y rígidas.	Se presenta un material acorde con el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto	Los materiales y estrategias se ajustan progresivamente al sujeto y a su contexto, son de carácter facilitador: se manejan evidencias y ejemplos concretos.
2	Las tareas se subdividen en objetivos de aprendizaje medibles y cuantificados.	Las tareas pueden dividirse en objetivos de aprendizaje detallados y cuantificados.	Los objetivos no son cuantificados y los contenidos no se especifican en detalle.
3	Los contenidos se presentan en su forma final, definitiva.	Se ajustan los contenidos en nivel de información o conocimientos del sujeto.	Los contenidos pueden ajustarse al contexto individual, local y cultural.
4	La información debe ser lógicamente significativa.	La información debe ser lógicamente significativa.	La información debe ser lógica, psicológica y socialmente significativa.

5	Los conceptos centrales usualmente se presentan descontextualizados.	Los conceptos centrales usualmente se presentan descontextualizados.	Puede analizarse el origen y desarrollo de los conceptos centrales para su comprensión en el contexto histórico.
6	Los objetivos y los reforzadores se relacionan de modo lineal.	Los objetivos y los reforzadores se correlacionan linealmente.	Los objetivos y los reforzadores se correlacionan lineal y no linealmente.
7	Se refuerzan conductas concretas e individuales.	Se refuerzan conductas individuales o grupales.	Se refuerzan actuaciones individuales y grupales.
8	Los materiales están diseñados para su presentación en complejidad progresiva.	Los materiales están diseñados para su presentación en complejidad progresiva.	Los materiales pueden o no estar diseñados para su presentación en complejidad progresiva.
Total			

Cuadro 2. Ítems para el análisis del trabajo en aula o a distancia

	<i>Conductista</i>	<i>Cognitivista</i>	<i>Constructivista</i>
1	Se centra en procedimientos observables, medición de resultados, objetivos conductuales, el reforzamiento y la evaluación con base en criterios conductuales.	Se centra en la forma en como se almacena la información, en las estructuras mentales y en la inferencia del conocimiento sobre esas estructuras.	Se centra en la comprensión mediante utilización de una amplia variedad de recursos didácticos. El docente no es la fuente primaria ni única de la información.
2	Énfasis en repetición de hechos, fórmulas y conceptos, y en la ejecución repetida de procedimientos.	Énfasis en generalizaciones, memorización y elaboración de inferencias (deducciones e inducciones).	Énfasis en retroalimentación continua al estudiante y en uso de la metacognición.

Total	3	Se toma en cuenta sólo la conducta.	Se considera la organización mental (codificación, almacenamiento, los pensamientos, creencias y actitudes).	Se usan ejemplos y eventos de la realidad cotidiana, y la manipulación física directa cuando es posible.
	4	Se enfatiza el aprendizaje repetitivo por recepción.	Se enfatiza la interiorización de la información.	Se enfatiza el aprendizaje por descubrimiento y significativo.
	5	El aprendizaje es básicamente individualizado.	El aprendizaje es fundamentalmente individual y en ocasiones social.	Se promueve la mediación intersubjetiva por medio del razonamiento social y cooperativo.
	6	Se usan asociaciones arbitrarias entre información y estructura cognitiva.	Se determina cómo el estudiante organiza el conocimiento y nueva información para adaptarla a nuevas situaciones.	Uso del conflicto cognitivo: ideas nuevas <i>versus</i> ideas previas.
	7	Escasa o nula presencia del diálogo.	Uso ocasional del diálogo, aunque con énfasis en los procesos cognitivos individuales.	Uso continuo del diálogo y la discusión; se estimula la construcción individual y social de información.
	8	Baja o nula autonomía e iniciativa del alumno.	Puede haber autonomía e iniciativa del alumno.	Aceptación de la autonomía e iniciativa del alumno; uso del alumno como iniciador, centralidad del alumno.

Cuadro 3. Ítems para el análisis de la evaluación

	<i>Conductista</i>	<i>Cognitivista</i>	<i>Constructivista</i>
1	Se aplican estímulos, se evalúan las consecuencias y se procura el reforzamiento de las conductas deseables.	Se presentan contenidos y usualmente se emplean en, o aplican a situaciones hipotéticas.	Se discuten contenidos y usualmente se aplican a situaciones reales.
2	Evaluación centrada en conductas cuantificables.	Evaluación centrada en el procesamiento de la información.	Evaluación centrada en comprensión y aplicabilidad del conocimiento.
3	La evaluación consiste en determinar el alcance de los objetivos de aprendizaje.	Se evalúan procesos de comprensión: razonamiento, resolución de problemas y generalización a nuevas situaciones.	Se evalúan procesos de comprensión, de ejecución y actitudinales.
4	Se usan preferiblemente exámenes, pruebas y tests escritos.	Suelen usarse exámenes, pruebas y tests escritos.	Se aplican evaluaciones basadas en trabajo en equipo, exposiciones, resúmenes, síntesis, productos y publicaciones.
5	Suele incluirse preprueba y postprueba.	Suele incluirse evaluación diagnóstica y final.	Suele incluirse evaluación diagnóstica, evaluaciones parciales y final.
6	Material estable y rígido que es continuamente evaluado	Material usualmente evaluado.	Material continuamente discutido o reformulado de ser necesario.
7	El reforzamiento de conducta está programado.	Puede darse un reforzamiento, no necesariamente programado.	Puede darse un reforzamiento no necesariamente programado.
8	Se busca la ejecución exitosa de la conducta, independientemente de la comprensión.	Se busca el logro de comprensión por parte del alumno, independientemente de la aplicación de lo comprendido.	Se busca el logro de la comprensión y la ejecución de conductas por parte del alumno, en el marco de la aplicación de lo aprendido.
Total			

Para la aplicación de las planillas (una por cada momento), en cada uno de los ocho ítems, se marca bajo cada columna cuáles aspectos son conductistas, cognitivistas o constructivistas en el trabajo docente para ese momento; luego, se totaliza cada columna, sobre un máximo posible de ocho puntos, dado que las categorías deben ser mutuamente excluyentes, de manera que debe marcarse cada ítem en sólo una de las columnas.⁷ Ello da lugar a una línea inferior del total con un puntaje para cada columna que oscila entre 0 y 8 puntos; esta línea de total constituye el puntaje en *estilo docente* para ese momento, con lo cual se genera, por cada planilla, un puntaje para cada uno de los tres momentos, que luego se ordenan en un arreglo matricial —Matriz de estilo— para el docente. Luego, la sumatoria de las tres líneas de la matriz, hecha columna por columna, permite obtener en definitiva el Vector de estilo para el docente. De este modo, para cada docente se generó una matriz de datos que permite ver con claridad no sólo el grado en que, para cada momento, un docente es más o menos constructivista, conductista o cognitivista, sino también el cambio o evolución del docente a lo largo de los 3 momentos en que se le analizó: todas las matrices de estilo se presentan en anexos, pero a continuación se muestra una como ejemplo.

En este caso, el vector de estilo resultante es $\langle 3, 8, 13 \rangle$, que se lee así: el docente 1, para el momento 1 (diseño instruccional) presenta un estilo cognitivista, para el momento 2 (interacción), tiene un estilo constructivista y, para el momento 3 (evaluación), muestra un estilo constructivista, y su estilo en general (o estilo bruto) es fundamentalmente constructivista (habiendo obtenido 13 puntos para esta categoría o dimensión):

⁷ Bajo la convención de que, cuando haya ítems similares en dos o tres columnas, puede marcarse en cualquiera de ellas, y, de persistir la duda, debe entrevistarse al docente analizado.

Tabla 3. Ejemplo de matriz de estilo docente (docente 1).
Vector resultante: <3,8,13>.

	D1		
	Cd	Cg	Ct
M ₁	1	6	1
M ₂	2	1	5
M ₃	0	1	7
Totales	3	8	13

Procedimiento

Cuadro 4. Pasos del proceso

Pasos	Actividad	Finalidad
0 Preparación	Reunión preparatoria con los docentes	Explicar a cada docente de qué trata la investigación y obtener su permiso para efectuarla, con firma de la planilla de consentimiento informado
1 Momento 1	Análisis de los materiales instruccionales utilizados o diseñados por los docentes	Conocer el estilo de los docentes en cuanto al diseño de materiales instruccionales
2 Momento 2	Observación de la interacción de los docentes con sus estudiantes	Conocer el estilo de los docentes en cuanto al trabajo en aula o a distancia
3 Momento 3	Análisis del método de evaluación aplicado por los docentes	Conocer el estilo de los docentes en cuanto al modo de evaluación
4 Análisis de los datos	Analizar los datos obtenidos en las observaciones	Estructurar los datos y concluir acerca de cuál es el estilo predominante en los docentes, sus similitudes y diferencias

Resultados obtenidos

Tabla 4. Vectores de estilo docente

	<i>Puntaje</i>		
	Cd	Cg	Ct
D ₁	3	8	13
D ₂	0	4	20
D ₃	7	5	12
D ₄	7	8	9
D ₅	0	12	12
D ₆	14	9	1
D ₇	0	1	23
D ₈	12	6	6
D ₉	5	8	11
D ₁₀	3	4	17
D ₁₁	1	12	11
D ₁₂	7	12	5
D ₁₃	7	11	6
D ₁₄	9	7	8
D ₁₅	2	6	16
D ₁₆	10	7	7
D ₁₇	9	10	5
D ₁₈	3	7	14

Legenda

D_n: Docente

Cd: Puntaje total en Conductismo para el docente

Cg: Puntaje total en Cognitivismo para el docente

Ct: Puntaje total en Constructivismo para el docente

La tabla anterior muestra los resultados de totalizar los datos de las filas en cada una de las matrices de estilo para cada docente, de la siguiente manera: obtenidas las matrices de cada profesor, se efectuó la sumatoria de los valores en cada columna (dimensión) de la matriz, lo cual arrojó lo que acá se denomina vector de estilo para cada docente, el cual permite identificarlo y diferenciarlo de los demás.

EL ESTILO DOCENTE BÁSICO, GENERAL O BRUTO

Sobre la base de los valores en los vectores de estilo, se observa que de los tres suele presentarse uno superior a los demás, en una de las categorías (Cd, Cg o Ct); ésta es la categoría con el mayor puntaje, y es la que indica el estilo bruto o simple del docente, esto es, tomado aquel valor de modo absoluto; en ocasiones, los valores coinciden, de manera que no hay un estilo único definitivo para el docente, sino un estilo mixto (por ejemplo, Cd,Cg, o Cg,Ct).

Estos valores se muestran en la siguiente tabla, en la cual, como podrá apreciarse, resultan cuatro agrupaciones o *clusters*: cuatro docentes con estilo bruto conductista, cuatro docentes con un estilo bruto cognitivista, nueve docentes con un estilo bruto constructivista y un docente con un estilo mixto.

Tabla 5. Estilo bruto: categoría con el mayor puntaje en cada vector

<i>Docente</i>	<i>Vector de estilo</i>	<i>Mayor puntaje obtenido</i>	<i>Estilo bruto</i>
D ₁	<3,8,13>	13	Ct
D ₂	<0,4,20>	20	Ct
D ₃	<7,5,12>	12	Ct
D ₄	<7,8,9>	9	Ct
D ₅	<0,12,12>	12	Cg, Ct
D ₆	<14,9,1>	14	Cd
D ₇	<0,1,23>	23	Ct
D ₈	<12,6,6>	12	Cd
D ₉	<5,8,11>	11	Ct
D ₁₀	<3,4,17>	17	Ct
D ₁₁	<1,12,11>	12	Cg
D ₁₂	<7,12,5>	12	Cg
D ₁₃	<7,11,6>	11	Cg
D ₁₄	<9,7,8>	9	Cd
D ₁₅	<2,6,16>	16	Ct
D ₁₆	<10,7,7>	10	Cd
D ₁₇	<9,10,5>	10	Cg
D ₁₈	<3,7,14>	14	Ct

En cuanto al estilo bruto en relación con el sexo del docente, se encontró que la mayoría de caballeros (cinco de diez docentes) y la mitad de las damas (cuatro de ocho docentes) tienen un estilo constructivista y que el estilo constructivista también es prácticamente de la mayoría (nueve de dieciocho docentes).

EL GRADO REAL DE DEFINICIÓN DEL ESTILO DOCENTE O ESTILO NETO

Una vez obtenido el estilo docente según el predominio absoluto de una categoría por sobre las otras dos —denominado aquí “estilo bruto”—, se deseaba determinar también el grado en que dicha categoría realmente predominaba, refinando la medida; esto es, el grado en que la categoría predominante se diferencia de las otras dos, para lo cual se procedió a efectuar la siguiente operación: $En = p - (a + b)$, lo cual arrojó una medida que acá se ha denominado como “estilo neto”.

A efectos de la medición, aquí se maneja la siguiente convención: cuando los valores del estilo neto son menores que cero ($En < 0$), se considera como un estilo poco definido; cuando el valor del estilo neto sea mayor que cero ($En > 0$), se considera como un estilo bien definido, y cuando el valor del estilo neto sea igual a cero ($En=0$), se considera como un estilo equilibrado (Véase tabla 6).

En la tabla 7, se muestra una visión general del estilo de cada docente, considerado en general (estilo bruto) y según la medida del estilo neto.

Una relación interesante es la que pueda haber entre las dos formas de medir el estilo que acá se han propuesto. En la tabla 8, puede apreciarse que la mitad de los sujetos (nueve) muestra uno constructivista, que cuatro tienen uno conductista y un estilo mixto poco definido o apenas equilibrado; además, de ese grupo, seis docentes tienen estilo bien definido, y sólo un docente de otro estilo (conductista) muestra estilo también bien definido.

Según el estilo neto, hay tres grupos: cinco docentes de estilo equilibrado (2 Cg, 1 Cd, 1 Cg,Ct, 1 Ct), siete docentes con un estilo bien definido (6 Ct, 1 Cd) y siete docentes con un estilo poco definido (2 Cg, 2 Ct, 1 Cd,

Tabla 6. Estilo neto

<i>Docente</i>	<i>Vector de estilo</i>	<i>p-(a+b)</i>	<i>Estilo neto</i>
D1	<3,8,13>	2	Ct bien definido
D2	<0,4,20>	16	Ct bien definido
D3	<7,5,12>	0	Ct equilibrado
D4	<7,8,9>	-6	Ct poco definido
D5	<0,12,12>	0	Cg, Ct equilibrado
D6	<14,9,1>	4	Cd bien definido
D7	<0,1,23>	22	Ct bien definido
D8	<12,6,6>	0	Cd equilibrado
D9	<5,8,11>	-2	Ct poco definido
D10	<3,4,17>	10	Ct bien definido
D11	<1,12,11>	0	Cg equilibrado
D12	<7,12,5>	0	Cg equilibrado
D13	<7,11,6>	-2	Cg poco definido
D14	<9,7,8>	-6	Cd poco definido
D15	<2,6,16>	8	Ct bien definido
D16	<10,7,7>	-4	Cd poco definido
D17	<9,10,5>	-4	Cg poco definido
D18	<3,7,14>	4	Ct bien definido

Tabla 7. Visión general de los docentes, vectores de estilo y puntajes de estilo

<i>Docente</i>	<i>Vector de estilo</i>	<i>Mayor puntaje obtenido (p)</i>	<i>Estilo bruto</i>	<i>p - (a + b)</i>	<i>Estilo neto</i>
D1PgPr	<3,8,13>	13	Ct	2	Ct bien definido
D2PgDs	<0,4,20>	20	Ct	16	Ct bien definido
D3PtDs	<7,5,12>	12	Ct	0	Ct equilibrado
D4PtPr	<7,8,9>	9	Ct	-6	Ct poco definido
D5PgPr	<0,12,12>	12	Cg, Ct	0	Cg, Ct equilibrado
D6PgDs	<14,9,1>	14	Cd	4	Cd bien definido
D7PgDs	<0,1,23>	23	Ct	22	Ct bien definido
D8PgPr	<12,6,6>	12	Cd	0	Cd equilibrado
D9PgPr	<5,8,11>	11	Ct	-2	Ct poco definido
D10PgDs	<3,4,17>	17	Ct	10	Ct bien definido

D11PgDs	<1,12,11>	12	Cg	0	Cg equilibrado
D12PgPr	<7,12,5>	12	Cg	0	Cg equilibrado
D13PgPr	<7,11,6>	11	Cg	-2	Cg poco definido
D14PgDs	<9,7,8>	9	Cd	-6	Cd poco def.
D15PgDs	<2,6,16>	16	Ct	8	Ct bien definido
D16PgDs	<10,7,7>	10	Cd	-4	Cd poco definido
D17PgPr	<9,10,5>	10	Cg	-4	Cg poco definido
D18PgPr	<3,7,14>	14	Ct	4	Ct bien definido

Tabla 8. Relación entre estilo bruto y su grado de definición o estilo neto

<i>Estilo bruto</i>						
		<i>Conductista</i>	<i>Cognitivista</i>	<i>Construc- tivistista</i>	<i>Mixto</i>	<i>Totales</i>
<i>Estilo neto</i>	<i>Bien definido</i>	D ₆ PgDs(M)	---	D ₁ PgPr(F) D ₂ PgDs(F) D ₇ PgDs(M) D ₁₈ PgPr(M) D ₁₅ PgDs(F) D ₁₀ PgDs(F)	---	7
	<i>Equilibrado</i>	D ₈ PgPr(F)	D ₁₁ PgDs(F) D ₁₂ PgPr(M)	D ₃ PtDs(M)	D ₅ PgPr(F)	5
	<i>Poco definido</i>	D ₁₆ PgDs(M) D ₁₄ PgDs(M)	D ₁₃ PgPr(M) D ₁₇ PgPr(F)	D ₄ PtPr(M) D ₉ PgPr(M)	---	6
		4	4	9	1	18

Ejemplo de la notación: D₆PgDs(M): Docente 6, Pregrado, A distancia, (Masculino).

2 Cd). Ningún docente puntuó por igual en las tres categorías, de modo que no se presentó ningún caso de estilo ecléctico, y sólo hubo un caso de estilo mixto (Cg, Ct). Una ligera mayoría de docentes (siete) tiene una buena o clara definición de su estilo, con seis docentes de estilo poco definido.

Se notará también que la mayoría de los siete docentes con un estilo bien definido ($En > 0$) resultan ser de orientación constructivista, y la mayoría de ellos son mujeres, lo cual se manifiesta en un estilo predominantemente abierto, presto al diálogo y propiciador del pensamiento independiente. Por lo demás, nótese que no hay un predominio claro de algún estilo para los casos del estilo neto equilibrado y del estilo neto poco definido.

Además, entre los 5 docentes de estilo equilibrado ($En = 0$), hubo de todos los estilos (Ct, Cd y Cg) y además un de estilo mixto (combinación de Cg y Ct): no se puede decir que en estos docentes el predominio de una u otra tendencia sea realmente muy marcado, en especial en el caso del D₅, que resulta ser Ct y Cg por igual. Por su parte, en el grupo de docentes de estilo poco definido ($En < 0$), que fueron seis en total, también se presentan todas las tendencias y puede decirse que su estilo osciló entre una y otra a lo largo del periodo considerado.

Discusión

En términos de las comparaciones básicas que pueden efectuarse según las variables consideradas, se ha encontrado lo siguiente: *a)* en cuanto al nivel, los docentes de pregrado resultan básicamente constructivistas, en ambas modalidades, lo cual se mantuvo para los docentes de posgrado, con siete docentes constructivistas en pregrado y dos en posgrado. *b)* En cuanto a la modalidad, el predominio de docentes constructivistas se mantiene, con cuatro docentes constructivistas en la modalidad presencial y cinco en la modalidad a distancia. *c)* Por su parte, en la comparación de la presencialidad de pregrado con la de posgrado, el predominio del estilo constructivista no se mantiene, puesto que en el pregrado presencial hay tres docentes constructivistas y tres docentes cognitivistas,

en tanto que en el posgrado presencial hay un docente constructivista (el único). d) Finalmente, en lo que hace a la comparación, según la modalidad a distancia, entre pregrado y postgrado, hay una mayoría de docentes constructivistas en pregrado a distancia (cuatro de un total de ocho) *versus* un constructivista en posgrado a distancia (de un total de dos docentes).

En los resultados se encontró que el conductismo alcanza 23%, el cognitivismo 32% y el constructivismo 45%, por lo cual puede afirmarse que la muestra considerada es básicamente constructivista y con estilo bien definido. Esto habla en favor de la claridad en los rasgos del estilo, así como de su opción de carácter constructivista, aunque la combinación de estilos docentes no parece ser característica de la muestra (Zhang, 2009).

La literatura muestra que la mayor efectividad está en un estilo democrático, participativo, creativo, tolerante y abierto, más que en un estilo autoritario (Grasha, 1994; Zhang, 2009, 2005) y en la muestra analizada, según el estilo bruto, hay cuatro grupos de docentes: cuatro con estilo bruto conductista, cuatro con un estilo bruto cognitivista, nueve con estilo bruto constructivista y uno con estilo mixto, lo cual permitiría sospechar que hay una buena tendencia hacia la democraticidad en el estilo y, en consecuencia, es de sospechar una buena efectividad, algo que requiere de investigación subsiguiente.

En términos teórico-prácticos, ello implica que estos docentes procuran centrarse en la construcción individual y grupal de conocimiento antes que en la transmisión o memorización de información o incluso su descubrimiento: esto resulta importante en términos del “ajuste” al paradigma de los tiempos actuales (Pozo, 1997; Schunk, 1997), pero genera dudas en cuanto a su posible aplicación acrítica por una mera inercia académica, o bien por la convicción de que el constructivismo sea correcto (Anderson, Reder y Simon, 2001).

Por otra parte, la mayoría de docentes de estilo conductista trabaja a distancia y es de sexo masculino, de modo que se podría especular que ambos factores explican tal estilo (*vid.* ejemplo en Kulinna y Cothran 2003). Nótese también que la mayoría de los docentes de estilo cognitivista trabajan bajo la modalidad presencial, lo cual podría quizás explicar tal estilo.

Conclusiones

1) Acerca del estilo docente. Se ha encontrado un grupo de docentes que, sin ser representativo de la población total, como ya se indicó al comienzo, resulta bastante interesante. 50% son de estilo constructivista, 22% de estilo conductista, otro 22% con un estilo cognitivista y 6% corresponde de estilo mixto; así, el estilo predominante es definitivamente el constructivista, y tiende a estar bien definido en hombres y mujeres; por otra parte, se encontraron los estilos cognitivista y conductista en la misma proporción (cuatro docentes en cada uno), en tanto que sólo hubo un caso de docente con un estilo mixto. También puede concluirse que las damas presentan un estilo más definido que los caballeros (cuatro femenino *versus* tres masculino, tabla 11), lo cual se ve confirmado por la mayoría de caballeros en las categorías de estilo neto equilibrado y estilo neto poco definido (siete masculino *versus* cuatro femenino).

Nótese también que 55% es constructivista masculino y 45% es constructivista femenino, y una relación de cuatro a cinco no da suficiente evidencia para no afirmar que en el ámbito constructivista predomine el sexo masculino; así, puede afirmarse que el estilo constructivista no está afectado por el sexo del docente.

2) Acerca de las hipótesis planteadas. La primera hipótesis se acepta, puesto que hubo una mayoría de docentes (nueve) con un estilo constructivista. La segunda hipótesis no se vio respaldada por los datos, pues hubo cuatro damas constructivistas *versus* cinco caballeros constructivistas. La tercera hipótesis sí se vio respaldada por los datos, puesto que cinco de los docentes con capacitación pedagógica resultaron ser constructivistas y, finalmente, la cuarta hipótesis se rechaza, puesto que sólo tres de nueve docentes sin capacitación pedagógica presentaron un estilo conductista.

REFERENCIAS

- Anderson, J., Reder, L. y Simon, H. (2001). Educación: el constructivismo radical y la psicología cognitiva. *Estudios Públicos*, 81 (verano): 89- 128. Disponible en http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/anderson_01.pdf
- Araújo, J. y Chadwick, C. (1993). *Tecnología educacional. Teorías de instrucción*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baptiste, I. (2003). Teaching with the grain: A situationally grounded approach to Teacher training. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 12: 1-39. Disponible en <http://www.iup.edu/>
- De León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57: 69-97.
- Fálcon, M. (1999). El cognitivismo y sus vicisitudes. *Ideação*, 4, 111-124. Disponible en <http://www.uefs.br/nef/akauth4.pdf>
- Fernández, T., Sánchez, J., Aivar, P. y Loredó, J. (2003). Representación y significado en psicología cognitiva: una reflexión constructivista. *Estudios de Psicología*, 24 (1): 5-32.
- Grasha, A. (1994). A matter of style: the teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42, 4, Autumn: 142-149.
- (2002). *Teaching with Style. A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching & Learning Styles*. San Bernardino: Alliance publishers. Disponible en http://ilte.ius.edu/pdf/teaching_with_style.pdf
- Hernández, G. (1997). Caracterización del paradigma constructivista. En F. Díaz (coord.). *Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa (bases psicopedagógicas)*. México: ILCE-OEA. Disponible en: http://comenio.files.wordpress.com/2007/10/paradigma_psicogenetico.pdf
- (2003). Estilos docentes y significados de los procesos educativos. *Revista Decisio*, 5, *Formación de formadores*. Disponible en: <http://biblioteca-digital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab6.htm>
- Jack, M., Kenkare, S., Saville, B., Beidler, S., West, A. y van Aalst, J. (2008). Strategies to improve resident education in an 80-hour work week: Comparisons of learning and teaching styles. *Journal of the American College of Surgeons*, 207, (3), suplemento: S92.

- Kulinna, P. y Cothran, D. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13, 597-609.
- Pérez-Acosta, A., Guerrero F. y López, W. (2002). Siete conductismos contemporáneos: una síntesis verbal y gráfica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2 (1), 103-113.
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rozo, J. y Pérez-Acosta, A. (2006). Condicionamiento clásico y cognición implícita. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 63-75.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson, Prentice Hall.
- Skinner, B. (1991). *El análisis de la conducta: una visión retrospectiva*. México: Limusa.
- Zhang, Li-F. (2009). From conceptions of effective teachers to styles of teaching: implications for higher education. *Learning and Individual Differences*, 19, 113-118.
- (2005). Does teaching for a balanced use of thinking styles enhance students achievement? *Personality and Individual Differences*, 38: 1135–1147.
- Zuriff, G. (1998). Against metaphysical social constructionism in Psychology. *Behavior and Philosophy*, 26, 5-28.